

# 口語英語教育再考:その指導のあり方

河 野 護

## I 口語英語教育再考

### 1. 学校における英語教育の成果

わが国における英語教育は、聞き話す領域に関しては、ほとんど成果が上っていないと言わざるをえない。本論集2号において明らかにしたごとく<sup>1)</sup>、大学英語教育学会で作成した大学生のためのヒアリング・テストの結果からも、この事実は証明される。平易な英語を聞いても、大学生の40%近くはほとんどその意味を理解できない。日本における学校教育を通して到達しうる、また、到達させたいレベルとして当学会が設定した目標に達していた学生は全体の2、3%にすぎなかった。この数%といえども果して学校における英語教育の成果と言えるかは全く疑問である。これらの学生の英語習得の過程については何の調査もしていないからである。成果を上げていないということを実証する資料をこれ以上に紹介する必要はないであろう。

何故聞き話す領域においてこのような結果に終わっているのだろうか。学生の立場からは、そのような授業は受けてこなかった故とか、授業は文法中心の訳読ばかり行なってきたとか、自分自身入試を目標に読解力をつけることを主体に勉強してきたからであると主張するであろう。しかし、教師の立場から中学や高校における教育を振り返ってみると、研究会や学会の発表から知るところから言っても、この領域における教育が無視されていることは決してなく、相当重視して教えられているようである。少くとも中学校においては音声を重視した教育を受けてきたであろうし、上級や高校生になってからも何らかの指導を受けてきたものと考える。最低でも先生のモデル・リーディングやテープを通して英語を聞くことはほとん

ど毎時間あったはずである。ディクテーションやピアリングの練習もあったと思われる。現在はLL施設を持っている学校も少なくない。まったく指導を受けなかったということは考えられないし、日頃の総合的な英語授業を通して聞き話す力も伸びてくるものと期待したい。にもかかわらず、結果は一般に認められている通りである。

本稿では、まず、この領域における非能率の原因を追求し、過去の指導法の欠陥を明らかにする。その後、口語英語教育が立脚すべき言語観と言語習得理論について述べ、その上で、実際の指導はどのようにしたらよいかその方法について考察し、最後に、筆者自身の本学における口語英語教育がいかにあるべきか、そこにおいてビデオをいかに利用すべきか、再検討する。

## 2. 効果が上らぬ原因

安田一郎教授は、英語を話すことが下手な理由を次のように説明している<sup>2)</sup>。

それならば、なぜ「英語ができない」と思うのかということになるが、ここで日本人が意味している「英語」とは「英語を話すこと」であって、少なくとも英語のそれ以外の領域についてではない。つまり、英語会話に自信がないと思っているだけであって、文字を通して英語を理解する能力に比べて、耳と口で英語を操る能力が大きく欠けているという自覚に基づくものである。しかし、さらに正確にいうと、「英語を耳と口で操ること」が下手なのではなく、「会話として口語英語を操るのが下手」なのである。日本の英語教育は、とくに低学年のレベルでは、音声面を重視し、口頭英語 (oral English) の指導に力を入れているので、「耳と口で英語を操る」能力の基礎は出来ている。事実、学校のLL教室などで示される口頭英語の能力は、履習する時間の量に比べてかなり高いものといえよう。それなのに、なぜそれが会話能力につながらないのか

ということが不思議に思えるかもしれないが、反面それは当然のことである。というのは、口頭英語と日常の会話に使われる口語英語 (colloquial English) が必ずしも同じでないからであり、口頭英語のための発音と日常の会話に使われる英語の発音も同じでないからである。

安田教授は「『耳と口で英語を操る』能力の基礎はできている」と言われる。その理由として、低学年における音声面を重視した口頭英語 (oral English) の指導やLLにおける口頭指導を上げておられるが、この口頭英語とは一体何なのであるか、また、その指導はどのようなものであったのか。今までの中学校における音声指導やLLにおける授業はそのような方向で行なわれてきた。が、この指導法に果して問題がなかったのか。この点については次節以後で詳しく検討することにする。

聞き話す領域において成果が上っていない最大の原因は、中学校における中期以後から次第に移行していく訳読式授業にあると言わざるをえない。この方法では英語は生きた言語として扱われてはおらず、訳読式で教えられた英語は英語の体系の中で網の目のようにはりめぐらされた意味の世界と直接には結びつかず、それ自体の意味の世界をもっていない。英語の意味に結びつかず、日本語と結びつけられ、その後、日本語の体系の中に組み入れられ日本語の意味の中に位置づけられてしまう。従って、難しい単語や表現を覚えても、また、英語文化を理解したとしても、それらは日本語の言語体系の中に組み込まれてしまって、独立した第二の言語として体系を作り上げることにならない。日本語の言語体系の中の異質な語彙や表現や文化として、知識として、習得されているのである。それ故、生きた言語として英語を使用できないのは当然である。

フランソワ・グワン<sup>8)</sup> は約 100 年前、ドイツ語を学ぼうとしてハンブルグに出かけた。頭の良い彼は、集中的努力によりドイツ語の文法と不規則動詞の語根を覚え、さらに、ドイツ語の辞書まで暗記した。90課でドイツ語が覚えられると書いてある教科書の基本文と対話も暗記したのであるが、

実際にドイツ語を聞いたときにまったく理解できなかったそうである。

I understood not a word—not a single word!... And I permit no one to doubt the sincerity of this statement. “Not a word—not one single word.”

と強調している。この哀れな結果に終った原因は、彼自身が反省しているように、彼はドイツ語を死語 (dead language) として扱ったからにはかならない。基本文や対話を暗記しているときですら、それは死語であった。印刷されている文字は、外国人の立場からは生きた言語としての意味はもっていない。母国語話者にとっての文字とは本質的に異なる。母国語話者にとっては、書かれた文章を読むことにより、そこからその言語としての意味を理解することができるし、さまざまな言語体験を想起して、そこに書かれている内容を解釈し鑑賞することができる。しかし、外国語としての学習者にとっては、書かれた文字は、少なくとも学習の初期においては、単なる記号にすぎない。死んでいる言語である。

英語を生きた言語としてある程度習得しないうちに訳読式授業に移行してしまうと同様な結果になる危険がある。訳読式に移っても、訳読の過程やその後で、英語を生きた言語として使用するならば、そのような結果にはならないが、授業中英語で話し合うこともなく、単に日本語に訳していく作業に終始するならば、同様な結果になる。読むことですら直読直解する力はつかず、日本語に直してみないと理解できないという事態になる。いや、訳すことすらおぼつかない結果になりかねない。

### 3. 口頭英語指導の現実

わが国における口頭英語教育は、安田教授が本論集1号において述べられているように<sup>4)</sup>、「日本の英語教育の夜明けが、パーマーによってもたらされたことは、今日だれも疑う人はいない。」1922年パーマーによって

わが国に革新的外国語教授法、オーラル・メソッドがもたらされた。また、戦後は、ミシガン・グループがアメリカの陸軍において行なわれた The Army Specialized Training Program を一般の教育課程に当てはまるように改良したオーラル・アプローチが紹介され、安田教授が言われるように<sup>5)</sup>、「日本においては1957年以降、少なくとも義務教育レベルの英語教育はかなり熱心に採り上げられ、相当な成果をあげてきた」と言える。また、このようにオーラル・アプローチが「日本において予想以上の効果をあげてきたのは、戦前の二十年間において日本の英語教育の主流をなしていた H・E・パーマーのオーラル・メソッドの下敷があったから」であろう。

これら二つの教授法が、わが国における英語教育に“夜明”をもたらし、その革新的教授法によって、わが国の英語教育を改革し推進していったことは間違いない。しかし、これらの教授法は、とくに、後者のオーラル・アプローチに対しては、その誤った言語観およびそれにもとづく言語習得理論に対して激しい批判がなされるようになった。この二教授法の類似点は、小川芳男編『英語教授法辞典』によれば<sup>6)</sup>、次のように述べられている。

(1) 言語の本質を音声言語 (speech) と考えること。したがって、文字は言語の第2次的な表現方法にすぎないものとして取り扱うこと。

(2) 言語の学習は知識としてではなく技能としてそれを使うことのできる習慣を形成すること。

(3) したがって、言語を習得するためには口頭による習得を他に優先させること。

(4) 教材としてはまず第一に限られた語彙範囲で基本的な文構造と音組織の習熟をねらうこと。

(5) 外国語の基本的文構造を代表する文型をその文型と結びついた場面において反復練習により定着し、再びその場面におかれた場合自動的にその文型が表出できる程度に習熟すること。

フリーズによれば、外国語を“マスター”するということは、「まず第一に限られた語彙の範囲で、音組織を習得し（すなわち、談話の流れを理解し、それを相手に了解出来るように発することが出来るようになり）、第二に、構造上の道具（すなわち、発話の基本的配列）を自動的習慣とした時に、人は外国語を『習得した』ことになるのである。」と明快に述べている<sup>7)</sup>。

さて、これらの言語観とその習得理論に対する批判は次節以降に行なうが、これらの二つの教授法が、現在も依然としてわが国の英語教育において、現実にもこのような方法に沿って行なわれている。純粋にどちらか一方の教授法にもとづいて教えているということは少ないと思われるが、必要に応じて、これら二つの教授法から学んだ技法を利用して教えている。教師による英語での解説や説明、英問英答を通して文型を定着させようと考えるときはオーラル・メソッド的技法を使いうるであろうし、集中的に文型を習得させたいときにはオーラル・アプローチの模倣記憶練習(mim-mem practice)などのパタン・プラクティスの技法によって教えているようである。

文法を中心とした訳読中心の授業のみに満足しえない熱心な教師は、口頭による英語の指導に相当な時間と情熱を傾け指導しておられる。そのときに使われる教授法が、今までに述べてきた二つの教授法にヒントを得ているというのが、わが国における口頭英語指導の大方の現実であると言える。

#### 4. 構造言語学の言語観と言語習得理論に対する批判

パーマーはスイスの言語学者ソシュール(1857—1913)の言語観に強い影響を受け言語を規範としての言語(language as code)と、運用としての言語(language as speech)に大別し、外国語学習の対象とするものは、後者の運用としての言語であるとした。さらに、運用としての言語も、聞き話すことを第一次伝達(primary speech)、読む書くことを第二次伝達

に分け、学習上は第一次伝達が優先されるべきであると主張した。言語の習得は知識ではなく、習慣としての技能であると強調し、習慣形成のための反復練習の必要性を説く。

構造言語学もソシュールの影響を強く受けて1920年代以降急速に発達した。オーラル・アプローチは、アメリカにおいて発達した、ブルームフィールド（1887—1949）を始祖とするアメリカ構造言語学に立脚している。アメリカ構造言語学においては、言語は互いに対立する要素から成り立つ有機的な構造体であると考えた。その要素として音素と形態素を設定し、各言語はその言語独自のルールに従って配列されて発話を作るとする。実際に話される言語を常に科学的に帰納的に記述分析し、音素配列や形態素の配列を明らかにしていく。外国語教授法は、学習する外国語の科学的記述分析の結果にもとづいて作成された教材を用い、外国語と母国語の比較分析から明らかになった学習の困難点にも注意して、効果的に教えていこうとする。実際の指導法は前節でも述べたごとく、自動的に口頭で発表できるようにするため、習慣形成のための反復練習が多くなる。

以上のような言語観およびそれにもとづく教授法に対し、チョムスキーに始まるとされる、1960年代の初めから圧倒的な影響を全世界に与えるようになった生成文法理論と、その理論及び研究成果にもとづいた教授法を主張する教師や教授法研究者たちは、強力な反論を展開する。生成文法においては、特定言語の母国語話者が、適格（well-formed）と見なすような文のみを生成し（generate）適格でない文は生成しないようなしくみ（device）を、その言語の文法であると考えた。母国語話者が内蔵していると考えられる言語能力、つまり、新しい文を無限に作り出し、またそれらを理解できる能力に匹敵するしくみのことで、結局は規則の集合であると考えてよい。従って、外国語の教授法も、このようなしくみをどのようにして学習者の脳内に形成していくかということになる。

K・C・デラー<sup>9)</sup>はこれら対立する二つの言語学習理論およびその教授法を、構造言語学にもとづくそれを経験主義者アプローチ（empiricist

approach) と呼び、生成文法にもとづき、また、一部の伝統的教授法をも含む、理性を重視した教授法を理性主義者アプローチ (rationalist approach) と命名して、対比させ、前者をするどく批判し反論する。まず、W・モールトン<sup>9)</sup> が要約した、構造言語学にもとづく教授法の五つのスローガンを取り上げ、ひとつひとつ反論を加える。

- 1) "Language is speech, not writing."
- 2) "A language is a set of habits."
- 3) "Teach the language, not about the language."
- 4) "A language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say."
- 5) "Languages are different."

1) 「言語は話されるものであって書かれるものではない」

後半の書かれるものではないということはこの世に読み書きをした経験がない人が多くいることによって明らかであるが、話されるもの (speech) であるということはそれほど明白なことではない。E・H・レネバーグによって報告された、音声をまったく物理的に調音することができなかった少年の事例によって、このスローガンはくつがえされる。この少年は調音はできなくとも、英語を習得し、完全に聞きとり、目で読むことも覚えた。この少年にとっては、言語とは話されるものではなかった。構造言語学では精神の存在は認めず、観察可能な話されるものの分析からスタートして文法を構成していった。従って、言語とは具体的に観察可能な記号の集合ということになり、観察できない記号は文の中には含まれていない。例えば、ある文に表現された主語がなければもともとその文には主語はないものと見做す。それに対し、伝統的文法家は、例えば、"Go home!" というような文は、主語は省略された you であると主張する。言語は話されるものとするところから、外国語を学ぶことが音声をそのまま模倣することに



重点が置かれる根拠となってしまう。J・アシャー<sup>10)</sup>が提唱する全身反応学習 (Total Physical Response) では学習者は70%の時間を聞くことに使われ、C・ガッテニョ<sup>11)</sup>が考察した沈黙式教授法 (Silent Way) では教師は時間の90%は沈黙を守るが、両方法とも口頭練習からスタートするのではなく、言語を注意深く観察させることから始めている。

## 2) 「言語は習慣の集合体である」

行動主義心理学によって理論づけされたオペラント条件づけによって人間は習慣として言語を習得していくとする。言語はそうにして獲得した言語習慣の集合体と考え、模倣して得た基本文の集合体となり、新しい文をつくるのは習得した基本文を模倣あるいは類推することによってなされると思っている。このスローガンこそが文型練習を主体とするオーラル・アプローチの根拠になっている理論である。言語は上達すれば自動的無意識的習慣となるが、だからと言って、自然なスピードで練習する口頭練習によって言語が獲得されるとは限らない。よちよち歩きときは足許によく気をつけてゆっくり注意しながら歩くのである。

## 3) 「言語を教え、言語について教えるな」

このスローガンは言語の規則について教えるな、という警告である。いかにしてもものを言うかということを教えずに、始めから口頭練習によって習慣を形成していくことになってしまい、本質的な意味において、模倣と記憶および文型練習による、知識や精神を使わない、丸暗記のような学習をしていくことになる。言語は始めのうちは知能を働かせ、意識的に獲得していくものなのである。

## 4) 「言語はそれを母国語とする人びとが言うことであって、ほかの者がこう言うべきだと思ふことではない」

このスローガンは規則への攻撃をさらに進めたものであり、文法性 (grammaticality) の全概念をほうむろうとするものである。母国語話者の発話が絶えず正しく、それを忠実に模倣せよ、ということになる。そうであるとする、外国語として日本にいながら英語を学ぶ学習者は、さら

に不運なことは、母国語話者のように上手に話すことができない日本人教師から学ぶのでは、マスターすることは不可能になる。そもそも外国人は母国語話者のように上手に話すことは不可能に近い。比嘉正範が述べているように<sup>12)</sup>、「本場の英語を日本人は諦めて日本独特の英語だけを目標にすべきであるというわけではありません」、が、「日本人は日本人独特の英語を話すようになるということです。」と言い、Japanese English を積極的に標準化すべきであると説いている。4)のスローガンに従えば、母国語話者がすでに言った完璧な文を大量に蓄積した者が正しい英語を話せることになり、同じく模倣と記憶を原理としている。しかし、文法規則を適用した、母国語話者にも十分理解される英語であれば許されてよいのではないかと考える。

#### 5) 「言語はひとつひとつ異なる」

アメリカ構造言語学の始祖とみなされているL・ブルームフィールドは、言語学習は“start with a clean slate”（白紙の状態から始めよ）と説き、その理由は、“the sounds, constructions, and meanings of different languages are not the same.”であるからであると言い、学生は“must learn to ignore the features of any and all other languages, especially of one's own”と言う。特に自分自身の母国語の特徴こそ無視することを学ばなければならないということは、外国語を学習するときにおかす誤りの多くは母国語からの干渉によって起されると考えるからである。日本語の使用能力は英語学習に当ってプラスになるどころか誤りをおかす原因になるので日本語を全く忘れて英語を学習しなければならないことになる。両言語の対比分析の結果明らかになった困難点に注目しそれらを克服するように指導していく。しかし、母国語は外国語学習においてそれほど障害となるものであろうか。

H・デュレイとM・K・パートは145人のスペイン語が母国語である5～8才の子供が英語を第二言語として学習しているときの自然な発話の中から抜き出した388個の誤りを次のように三つに分類して比率で示した<sup>13)</sup>。

(1)第一言語を習得するときにおかす誤りに類似した誤り developmental 85% (2)スペイン語の構造を反映している誤り interference 3% (3)両者どちらでもないもの unique 12% であった。このような結果は他の言語を母国語とする子供の実験からも発見されている。成人が外国語を学ぶ場合についても、バートは他の論文<sup>14)</sup>でいくつかの調査結果を紹介している。そのうち、W・グローバークが調べた、ドイツ人の成人学習者が書いたエッセイの中で見つけられた誤りの分析によると、193個の誤りのうち、母国語の干渉による誤りは、語彙の誤りの中の25%、統語的誤りの中の10%だけで、形態論的誤りは0%であった。

言語はひとつひとつ異なり、母国語は外国語学習にとって障害となると考えるべきではなく、各言語には普遍的な文法原理があり、その習得過程に共通性があるとその過程でおかされる誤りには母国語のいかんにかかわらず著しい均一性があるということを知らなければならない。

## II 口語英語教育のあり方

### 1. その立脚すべき言語理論

構造言語学が外国語教育に対して体系的な教材を提供し確たる指導法を確立したほどには、まだ生成文法は具体的貢献をしているとは言えない。しかし、その理論は今までの指導法を再検討しより効果的な教授法を樹立する上で、重大なる理論的根拠を与えてくれる。先に引用したK・C・ディラーは生成文法理論にもとづく新しい教授法、および、過去に同様な教授法を確立した、Series Method を発明したF・グアン(1831—1896)、ベルリッツ学校の創始者M・ベルリッツ(1852—1921)、Cleveland Planの創設者E・ド・ソセイ(1875—1964)などの教授法を、理性主義者アプローチと呼び、それらがもとづく理論的根拠として、次の四つの命題を提出して、外国語教育のあり方を説く<sup>15)</sup>。

1. A living language is characterized by rule-governed creativity.

2. The rules of grammar are psychologically real.
3. Man is specially equipped to learn languages.
4. A living language is a language in which we can think.

1. 「生きている言語は規則に支配された創造性を特色とする」

ド・ソゼイは「言語の構造を支配し、一般化を可能ならしめ、その経験を千倍にも倍増することを可能にする、いくつかの基本的原則を、機能的な方法で習得することなしには、知性ある成人でも外国語をマスターすることはできない。」と言う<sup>16)</sup>。言語を知るということは、“to be able to create *new* sentences in the language”（新しい文をその言語で創造できる）ということである。記憶によって既成の文をどんなにたくさん知っていたところで、それはその言語を知ったということと同じではない。チョムスキーが言うごとく<sup>17)</sup>，“normal linguistic behavior... is stimulus free and innovative”（普通の言語行動は…刺激とは関係のない創造的なものである）。たいていの場面において何が言われるかを予言することは全く不可能なことである。外国語習得において大切なことは、多数の既成の文を頭の中に蓄積することではなく、文を創造したり理解したりするための規則を習得することである。

2. 「文法の規則は心理的に実在する」

規則というものは定式化されなくとも心理的に実在しうるものである。必らずしも定式化される必要はない。子供たちでも規則を機能的な方法で、即ち、抽象的な文法構造の変化を意味の変化に関係づけるような方法で知っている。子供は非文法的な文に対しては“You can't say that in English.”と言って反対するであろう。

経験主義者たちは、言語の使用は自動的なものであって規則を適用する時間はない、と言う。条件づけと文型練習によって自動的習慣を形成しようとする。しかし、ドリルによって上達するからといって、ドリルのみが

上達を可能ならしめるものではない。確かにいったん上達してしまえば自動的・反復的なものになるが、言語は自動的・反復的な方法で習えば上達する、とは言えない。よちよち歩きの年齢 (toddling age) が過ぎると足許を全く気にしないで歩く、しかし、よちよち歩きの年齢では足許に気をつけて歩くのである。この段階でドリルをするのは不適切である。言語習得には二つの段階がある。一つは「意識的」な段階で、この段階では、言語をゆっくり使い、文法の規則を適用し、話が進むにつれて、いろいろな関係を考える。もう一つは「自動的」な段階で、この段階では、実質的には母国語と同じ方法で、その言語を話したり読んだり書いたりする。

「意識的」な段階で、話すときに非常に注意深く適用する文法の規則を「習得する」ということは、文法書から定式化された規則を記憶することではない。チェスの駒の動かし方の原則は実際の勝負の展開に即して教えるのが最も効果的であろう。言語の場合も、言語活動の中で、ごくわずかな例を注意深く選んで、これに則して規則を説明する方が理解のためにはずっと役に立つ。対話の中に入れてそれを記憶させるということは、その規則の意味をわからないものにさせてしまう。

### 3. 「人間は言語習得の独特の能力をもつ」

おそらく言語のもつ最も顕著な現象はその普遍性にある。言語というものはそんなに相違するものではない。抽象的レベルではあらゆる人間の言語は同じようなしくみをもっている。語から成り立つ文があり、文の中に別の文をはめこむことによって恣意的に長い文を作ることができ、主語・述語のような文法関係を示す。あらゆる言語ははっきり区別される分節音から成り立っており、これらの分節音は示差的特徴によって自然な類に分類することができる。子供はこの言語の普遍性を習得する能力をもって生れてくる。そして、言語習得の発達とは生物学的な発達過程に依存する。子供の言語発達は子供の言語、文化、家庭環境のちがいににかかわらず、著しく似ている。発達の遅速のちがいはあっても、その発達の順序はだいた

い同じである。子供はものの名前を言うことから始める。200から300ぐらいの語を覚え、1語文として、それらを単独に使う。それが過ぎると、2語あるいは3語から成る発話を非常にたくさん作り始める。文を作る段階になっても、ただ受け入れるだけではない。2語発話をする、およそ18ヶ月頃から、自分の言語体系をもち始め、その内的規則体系に則って聞いたことばを処理する。習得過程に応じた自発的・創造的発話(ときには誤り)をすることになる。しかし、この段階においても子供は自ら獲得した内的規則体系に則って発話しているのである。

言語習得に対して決定的な重要性をもつものは語と文の意味である。 Languages cannot be learned without a situation of meaningful use. (言語は意味をともなってそれを使うような場面なしでは習得できない。) “What’s this?” “Why?” “What does that mean?” というような子供の質問に答えてくれるところでは、どこでも外国語を習得することができる。 Language habits are not just impressed upon us from the outside. But language learning is a very natural and almost effortless activity for the person endowed with curiosity. (言語の習慣は単に外部から与えられたものが残るというものではない。言語の習得は好奇心をもった者にはごく自然でほとんど努力を要しないで行為である。) 従って、外国語を教えるに当っては、知りたいという気持を起させ、この自然に習得していく過程に協力することである。教室においては、そのようにできるように、より楽しいより効果的な経験を与えるようにすることである。

4. 「生きている言語とは人間をして思考可能ならしめる言語のことである」

まねができるとかコミュニケーションができるといっても、この場合は、使っている言語を知っているということにはならない。 We cannot say we know a language until we can think in it. (言語を使って考えることができるようになって、はじめてその言語を知っていると言うことがで

きる)のである。従って、二つの言語で思考できるようになってはじめて2言語使用者と言える。いかに難解な英文を解釈できたとしても、その言語を使って考えることができなければ、その程度の英語を知っていることにはならない。完璧なスピーチができて、質疑・応答になると通訳を使わざるをえない人は、その言語でその程度の思考はできない人である。

チョムスキーは、言語を「本質的に」コミュニケーションのための手段であるとする道具的見解を退け、言語は「本質的に」思考を表現するための体系であるとする伝統的見解に同意する、と述べている<sup>18)</sup>。生きている言語の中では語彙は容易に記憶できる。新語の一つ一つが、一つの思想を表現してくれるものであり、記憶したいと思っている概念に名前をつけてくれるものであるからである。その語がその思想のために不可欠なものであれば、その単語を容易に記憶する。教室における授業も、絶えず意味のある場面にもとづいて練習し、学習者をしてその言語で思考させ表現させたいように仕向けることが大切である。

## 2. 口語英語とは何か

まず、口語英語とは何かを規定しておく必要がある。安田教授は先の引用において、「日本の英語教育は、とくに低学年のレベルでは、音声面を重視し、口頭英語 (oral English) の指導に力を入れているので、『耳と口で操る』能力の基礎はできている」と言われている。ここにおける「口頭英語」とは何であろうか。また、それに続いて、「それなのに、なぜそれが会話能力につながらないのかということが不思議に思えるかもしれないが、反面それは当然のことである。というのは、口頭英語と日常の会話に使われる口語英語 (colloquial English) が必ずしも同じでないからであり、口頭英語の発音と日常会話に使われる発音も同じでないからである。」と言われているところの「口語英語」とは一体何なのであろうか。

この二つの英語の区別は、フリーズの言う、外国語を“マスターする”とはどのようなことかを規定している、先に引用した概念に類似している

と思われる。即ち、「限られた語彙の範囲で、談話の流れを理解し、それを相手に了解出来るようになり、発話の基本的配列を自動的にする」ための英語を“口頭英語”と言われているようであり、教授の言われる“口語英語”は、文法規則の適用で作られるところの外国語として習得した者が話す英語ではなく、母国語話者によって慣用的に使用されるところの口語表現を含む“現実の英語”そのものを意味しているように思われる。従って、前者の“口頭英語”は文法構造を“操る”ための限られた語彙範囲の英語であり、後者は母国語話者が実際に話す英語そのものであると推察する。

この論文において筆者が言うところの口語英語は、そのような二つの区別のいずれでもない。英語を母国語として習得しようと、外国語として習得しようと、その習得の過程は類似している。言語は習得の初期の段階であろうと、始めから生きた言語として習得されていく。また、そうでなければ真の習得はありえない。筆者が言うところの口語英語とは、そのような生きた言語としての英語であり、人間が思考するときに使う英語であって、それが観察可能な場合では、実際のコミュニケーションにおいて使われる話される英語 (spoken English) のことである。模倣や記憶のための反復練習やその他の文型練習を行なっているときに発声される英語はその中に含まない。そのときに発声されている英語は生きた言語として実際に使用している英語とは見なせないからである。また、安田教授が言われるところの“口語英語”は、筆者が言うところの口語英語教育の到達すべき一つの目標であると考えている。習得の初期の段階では“口語英語”を使用することは不可能なようであるし、それがあつた社会あるいは国で実際に話されている英語であるならば、それは目標としてはなりえても、わが国における英語教育ではほとんど達成することが不可能な目標であろう。さらに、この目標は、アメリカ英語でもイギリス英語でも、また、最近主張されている国際語としての英語とか、その他、いかなる国や社会で使われている英語でも、その目標になりうるであろう。



### 3. 口語英語指導上の留意点

第Ⅰ章第4節および第Ⅱ章第1節において述べてきた、外国語教育のための理論的基礎にもとづいた、実際の指導に当たって留意しておくべき点を、箇条書にして簡単にまとめてみる。

1. 言語は単に話されるだけのものではなく、習慣の集合体でもない。人間の思想を表現することを可能にする創造性のある規則の集合体である。

2. この規則は、外部から与えられたものを模倣し反復して獲得するのではなく、意識的に自ら積極的に言語を観察して把握し、自らそれを使用することによって獲得するものである。

3. 従って、言語は、絶えず生きた言語として、意味のある場面の中で与えられ、それを自らも生きた言語として使用するよう指導されなければならない。

4. 言語習得には二つの段階がある。始めは、言語を注意深く観察し、自ら獲得した言語をゆっくり使い始め、文法規則を適用していく意識的段階と、規則を習得し終った後の、文法規則など意識せずに言語を使用できる自動的段階である。

5. 意識的段階においては、反復練習によって規則を無意識的習慣に形成しようとするよりは、意識的な理性的活動を最大限にして、言語を実際に使用していく過程の中で規則を理解させ使用させていくべきである。

6. 人間は言語を習得する能力をもっており、外国語であろうと、成人が習得する場合であっても、習得の過程は、子供が母国語を習得していく過程と類似している。知りたいという積極的気持をもっている人には、言語習得はごく自然なあまり努力を要しない行為である。教師はこの自然な過程に協力することができるならば、授業は楽しく効果的なものとなる。

### 4. 「意識的」段階における指導

この段階の指導において最も重要なことは、学習者に音声の意味に関係づける規則を発見させ、これらの規則が言語の理解と発表を自然に助ける

ように、脳内にその規則を体系的に獲得させていくことである。……  
音声と意味の関係を発見させるためには、単に言語を音声のみで聞かせるだけではその関係をつかむぎっかけがえられない。学習者に正しく意味が把握されるように、実物や絵、体の動きや演技などの、視聴覚的方法を用いて工夫する。ド・ソゼイやベルリッツは鉛筆や本、机などから始めたが、最近の教授法の一つである、ガッテニョが考案した、Silent Wayでは、cuisiniere rod といういろいろな長さをもった小さな積木で、英語とその意味するところを理解させ、教師はほとんど話さないで、新語は一度しか言わないで、ジェスチャーで指示し、理解させ言えるようにさせる。前述したアッジャーは聞くことに集中させ、命令文に対する反応を行動によって理解を示させることによって、習得させる。これらはいずれも、抽象度の高い言語というものを、具体物や具体的状況の中で行動することでその意味するところのものを理解させようとしている。

言語の意味を理解させるときに注意すべきことは、学習者の心の働きを活発にさせ、言語の構造を自分でさぐり出させるように仕向けることである。理解されない段階での模倣による発声は必ずしも必要なことではない。日本語を使わず英語で直接教える経験をしたことのある教師がよく指摘することであるが、口頭による導入や説明の段階で生徒に十分理解させることが難しく、それに続く口頭練習が上すべりをする危険があると言われる。このようになりやすい原因は英語を真に意味ある場面で実際に生きた言語として使っていないことに起因するのであって、言語だけ(バーバリズム)によらず、既述のような視聴覚的手法を使って、注意集中させ意味をつかませるよう努めなければならない。口頭練習に急ぐあまり、この自力で意味を理解し構造を獲得する過程を軽視し、外見上活発な文型練習に移っていったり、理解させることよりは発表による習慣化が重要であると考えて、日本語で意味や構造を説明しては、言語習得の最初にして最も重要な話されている言語の中から自ら意味を獲得していく過程を無視してしまうことになる。入門期においては、口頭練習を一時遅らせても、言語現象をよく

観察し、分析・総合の過程を通し、言語を認知し、その法則性を発見させること、よく聞いて理解する習慣をつけることが、特に大事である<sup>19)</sup>。すぐに口頭練習に移っていくことのマイナス効果や聞きとることの重要性を実証している数多くの実験結果<sup>20)</sup>がそのことを証明する。

この段階における話すことは、聞きとりが大切であるからといって、否定するものでは全くない。自然な言語の習得の過程において獲得した単語を使い始め、その後獲得した規則を適用して言おうとし、興味をもったあらゆる物事について活発に質問し始める。また、経験したことを積極的に人に話そうとする。教室における授業においても、学習者に積極的に話すようにさせる必要がある。しかし、この場合文型を習得させ定着させるための口頭練習における発声練習ではなく、英語を実際に生きた言語として使用する意味においての話すことでなければならない。

以上のように、聞くことに注意を集中させ、活発に話させようとするには、話される英語の内容が十分興味があるものでなければならない。言語教師は言語に関心が集中し過ぎるため、教材選択やその構成に当って、語彙や文構造の難易の問題にばかり注目し、その言語を使って話し合う内容の問題にまで十分配慮されない嫌いがある。易から難へと一步一步前進していかなければならないことは言うまでもないが、学習者の知的興味を引く内容でなければならぬことも忘れられてはならない。そして、学習者をして積極的に話させるような場面をつくってやらなければならない。言語はそれを使う場面なしでは習得されない、ということも真理であって忘れてはならない。

## 5. 筆者の授業を顧みて

「意識的」段階において言語規則の体系が獲得された後は、次第に規則を無意識に使用できるようになる「自動的」段階へと移っていく。筆者の授業を受けている全ての学生がこの段階に達しているとは言えないが、多くの者は規則を意識せずに上手に英語を話すことができるし、そうでない

者も両者の中間の段階にあって、誤りをおかしつつも意志疎通は相当できる段階に達している。このような学生を学習者として口語英語を教えていく場合、これまで述べてきた理論に反することなく、生きた言語として英語を教えていくには、いかなる教材で、どのように指導していけばよいのであろうか。

### 1) 教材

「意識的」段階においては、教師は自ら直接的具体的経験を通して英語を教えていくが、「自動的」段階においては、英語による言語体験をより広くより深くして複雑でより高度な英語を理解し表現できるように指導していかなければならない。このような指導は容易なことではないので多くの教師（筆者も含めて）は中級以上の口語英語授業は敬遠していくことになる。文字英語は内容的に複雑で高度な教材は多々あるので、それをテキストにして、日本語に直して理解させ日本語で話し合っていく授業になりやすい。しかし、聞き話す領域においても、英語による体験を広め深めていかなければ、口語英語の使用能力はそれ以上には伸びていかない。

この段階のための口語英語の教材は、もはや、教師が教室内において、実物や動作などの具体的体験を通して英語を教えていくということは不自然になり不可能になってくる。一方、教師が英語使用能力が十分あるからといって、複雑で高度な内容の英語を抽象的な伝達手段である言語のみで話していった場合、学生は十分理解せず、活発な授業は展開しない。この段階においても、できるだけ具体的な経験を与えて学生が理解できるようにし、それにもとづいて英語を実際に使用する体験をさせるように工夫しなければならない。英語による経験の拡大と深化、言語のみによる具体的な言語行動の提供、このような条件を考慮すると、教室という枠内においては、もはやそのような教材を与えることは日本人教師には不可能なことである。外国人教師といえども不可能である。教室の壁を破り、外の社会を、特に、その言語が母国語として話されている社会の言語行動をその場面とともに提供する必要が出てくる。読むことの指導においては原書を

読むことによってその目的を達成しようとするが、口語英語指導においてもこの原書に相当する口語英語の教材を与えなければならない。安田教授が言われる“口語英語”を多量に与えていかなければならない。この英語が学生にとって難し過ぎるようであれば、学生のレベルに合ったような映像の“原書”（映画やビデオ）を使う。そのような“原書”が得られなければ、外国語としての英語学習者用に作られた映像教材を使えばよい。いずれにせよ、言語のみによらぬ具体的な言語行動の提供という条件を考えると、録画・録音・編集・再生・繰り返しが可能なビデオが現在のところ最も適した教材であり教材提示装置である。

具体的教材として利用できるビデオはすでに数多くある。名作映画でもよい、テレビから自ら録画したものでもよい。英語教育用に制作されたビデオも初級から上級まで多種ある。問題はこのようなビデオに教材としての価値を認めるかという問題と、それをどのように使うかという使用法、ひいては、この段階における口語英語の指導法の問題になってくる。本稿において進めてきた口語英語教育論を認めず理解しない場合にはビデオの利用価値を認めてもらうことは不可能であろうが、「自動的」段階の指導になった場合、特に、筆者のように母国語話者のように話すことができない教師にとって、ビデオはそのような段階における指導を可能にしてくれる貴重な教材になる。

## 2) ビデオを利用した口語英語授業の進め方

再度確認しておくが、この段階においても口語英語指導は第二章第一節で述べた言語観にもとづき、その言語習得理論に反しないような指導を進めていかなければならない。言語行動をよく観察させ、そこから自ら意味を引き出し理解できるようにするとともに、自ら英語で思考させ、自分なりに思考したことを表現させるようにする。教室内において使用される英語はすべて生きた言語として使われ、英語による話し合いは常に実際に意味のある話し合いであり、かつ、活発で楽しいものでなければならない。ビデオは単なる教材であり、単に視聴するだけでは言語習得はありえない

ことも忘れてはならない。外国に行ってその言語に接しても習得しようとする意志がなければ習得しないのと同じである。わが国にあって限られた言語体験から最大限の効果を上げるためには、積極的に英語に働きかけ、獲得した英語を使って思考し、自ら思考したことを表現していく体験を多くし、それを積み重ねていかなければならない。

実際の授業は次のような過程で進めていく。

① ビデオ視聴 新しい言語体験に接し、自らの力で、視覚の助けも借りて、注意集中して、理解する。

② テープ聞きとり 視聴時に同時録音（LLにて録音する）したテープを聞いて、音声からその意味を理解できるよう、同じく自力で最大限の努力をする。必要に応じて何度もテープを聞く。

以上の①②は必ずしも教師の指導のもとに行なう必要はない。助手の指示に従い、LLにて視聴（録音）し、その後LLや家庭で自由に必要だけテープを聞かせる。必要があればビデオを何度見せてもよい。

③ 授業 理解を確認するとともに、最大の目的は、英語を生きた言語として活発に使用させることにある。ビデオの中で話される英語だけではなく、ビデオ視聴により体験した内容について、例えば、人物やその行動、英語の背景にある文化など、映像を通して得られた内容について話し合っていく。話し合う話題は少くとも3点あり、その話し合い方も学生の注意を喚起し進んで話すように仕向ける。授業中においてビデオは、そのように話し合う話題を提供するものとして扱う。教師が教室の前面で自ら操作し、始めから視聴していく。しかし、ビデオは、興味ある場面が出てきたところや、重要な表現が話されたところや、一つの場面が終るところ、および、内容を記憶できる範囲を越えないところで、頻繁に止める。止めたときに静止画面が見られるようなビデオ・テープ・レコーダーを使う。三つの話題とは、静止した画面を見ながら、第1に、画面の人物（人物たち）は何について話しているのか、人物Aは何と言ったか、それに対し人物Bは、Cは何と言ったか、などビデオ内の人物が話している英語について話

し合う。以前に何と言ったか、これから何と言うかについて話し合ってもよい。第2点は、画面の中の人物は今何をしているのか、何をしたか、これからどうするか、など、人物の行動やしぐさ(ジェスチャー)、その意味など、人物の動きについて話し合う。第3点は、画面をよく見ながら、見えている人物や事象について話し合う。人物が誰で、何を考え、どんな気持ちでいるか。事物が何で、何を意味しているか。日本文化との違いは何か。など、次々と質問していく。学生にも気づいたことについて質問させ、話させる。教師・学生の相方の質疑・応答で授業を進めていく。このようにして、進めるところまで進む。好ましくは、ビデオの全て、または、予定したところまで進める。

④ 次回の授業のためのビデオ視聴 授業終了10分前頃に予定のところまで進んだ場合は教師と一緒にビデオを見る。見ながら録音することは言うまでもない。そこまで進めなかった場合は、今回はどのようなビデオを見るか、この続きはどのようになるかを話して(勿論英語で)あげて授業を終える。その場合は、次回の分はLLで助手の指示のもとに見させる。

⑤ 次回の授業 復習から始め、その後は今までの過程に従って進める。この復習のために、学生にはこのビデオによって習得した表現を覚えるように指示したり、ビデオの内容について、授業中に話し合ったことを中心に、英語で回想させ、今まで視聴したことや行なってきたことについて、英語で言えるように準備させる(このように仕向けることによって、英語で思考する経験を多くする)。従って、この次回の授業においては、前回の授業において話し合ったことについて、覚えているか調べることにより、記憶を新たにする。

### Ⅲ まとめ

筆者は過去約15年に渡って、LL授業を担当してきた。その間、LLの利用法は、筆者の言語観、言語習得理論の変遷とともに、変ってきた。始めは、構造言語学の理論にもとづき、LLの反復機能を利用して、学生に、

母国語話者のごとく、速く、正しく言えるように、そして、無意識に言えるように、言い換えて、習慣を形成するように、指導した。しかし、その後、言語はそのような過程によって習得されるものではないということを知って、LLにおける授業法を大巾に変更した。それがこれまで述べてきたことである。今後、改めて変更する必要がでてくるまで、以上の方法で授業を行なっていく。この方法に対して、問題点や改善すべき点を是非ご教示いただきたくお願いして本稿を終える。

注

- 1) 河野 護 1981. 「わが国の学生の英語能力と結果についての一考察」 成城法学『教養論集』2号 pp.69—100.
- 2) ジャン・マケレブ, 安田一郎 1983. 『アメリカ口語辞典』朝日出版 p.v.
- 3) Diller, K.C. 1978. *The Language Teaching Controversy*. Newbury House. pp.55—57. および, ディラー, K.C., 鳥居次好, 佐々木昭 1982. 『言語教育における理性主義と経験主義』大修館 pp.10—18.
- 4) 安田一郎 1979. 「英語教育の指向性 (一)」 成城法学『教養論集』1号 p.107.
- 5) 同上 p.95.
- 6) 小川芳男編 1964. 『英語教授法辞典』三省堂 p.387. (旧版).
- 7) Fries, C.C. 大田 朗訳 1957. 『外国語としての英語の教授と学習』研究社 p.5.
- 8) 上掲3) pp.10—22.
- 9) Moulton, W.G. 1961. Linguistics and language teaching in the United States 1940—1960. *Trends in European and American Linguistics 1930—1960*. Christine Mohrman et al, eds. Utrecht, Spectrum Publishers. および, 上掲3) pp.10—11.
- 10) Asher, J.J. 1982. The total physical response approach. In R.W. Blair, ed. *Innovative Approach to Language Teaching*. pp.54—66. および, J.J. Asher, et al. 1974. Learning a second language through commands: the second field test. *Modern Language Journal*, 58, 1—2, pp.24—32. また, 田中春美 1976. 「命令を聞いて跳び回る外国語学習——Asher の Total Physical Response Approach」 『英語教育』2月号, pp.64—67.
- 11) Diller, K.C. 1975. Some new trends for applied linguistics and



- foreign language teaching in the United States. *TESOL Quarterly*, 9, pp. 65—73. および, 森戸由久 1976. 「アメリカの新しい英語教育法」『英語教育』6月号, pp. 28—31. さらに, Pendergast T. and H. Kurotani. 1978. 「Dr. Gattegno による Silent Way Seminar に参加して」『英語教育』8月号, pp. 66—67.
- 12) 安藤昭一, 比嘉正範, 西村嘉太郎 1979. 「シンポジウム: Japanese English は目標か結果か」『英語教育』4月号, p. 33.
- 13) Dulay, H. G. and M. K. Burt. 1973 Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23. 2. pp. 245—258. および, Dulay, H. G. and M. K. Burt. 1972. Goofing: an indication of children's second language learning strategies. *Language Learning*, 22. 2. pp. 235—253.
- 14) Burt, M. K. 1975. Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9. 1. p. 54.
- 15) 前掲3) pp. 10—37.
- 16) 前掲3) pp. 23—24.
- 17) 前掲3) p. 24.
- 18) Chomsky, N. 井上和子他訳 1980. 『言語論』大修館 p. 81.
- 19) 河野 誕 1979. 「Listening Competence」『英語教育』9月号, p. 71.
- 20) Postovsky, V. A. 1982. Delayed oral practice. In R. W. Blair, ed. *Innovative Approach to Language Teaching*. Newbury House. pp. 67—76. および, Benson, P. C. and C. Hjelt. 1978. Listening competence: prerequisite to communication. *Modern Language Journal*, 57. 3. pp. 85—89. また, Nord, J. R. 1975. 「The Importance of Listening」『英語教育』12月号, pp. 34—39.

The first part of the paper is devoted to the study of the properties of the function  $f(x)$  defined by the equation

$$f(x) = \int_0^x \frac{1}{1+t^2} dt$$

for  $x \in \mathbb{R}$ . It is shown that  $f(x)$  is an odd function, i.e.,  $f(-x) = -f(x)$ , and that it is strictly increasing on  $\mathbb{R}$ . Moreover, it is proved that  $f(x)$  is concave down for  $x > 0$  and concave up for  $x < 0$ . The second part of the paper is devoted to the study of the function  $g(x)$  defined by the equation

$$g(x) = \int_0^x \frac{1}{1+t^4} dt$$

for  $x \in \mathbb{R}$ . It is shown that  $g(x)$  is an even function, i.e.,  $g(-x) = g(x)$ , and that it is strictly increasing on  $\mathbb{R}$ . Moreover, it is proved that  $g(x)$  is concave up for  $x > 0$  and concave down for  $x < 0$ . The third part of the paper is devoted to the study of the function  $h(x)$  defined by the equation

$$h(x) = \int_0^x \frac{1}{1+t^6} dt$$

for  $x \in \mathbb{R}$ . It is shown that  $h(x)$  is an odd function, i.e.,  $h(-x) = -h(x)$ , and that it is strictly increasing on  $\mathbb{R}$ . Moreover, it is proved that  $h(x)$  is concave down for  $x > 0$  and concave up for  $x < 0$ .

The fourth part of the paper is devoted to the study of the function  $k(x)$  defined by the equation

$$k(x) = \int_0^x \frac{1}{1+t^8} dt$$

for  $x \in \mathbb{R}$ . It is shown that  $k(x)$  is an even function, i.e.,  $k(-x) = k(x)$ , and that it is strictly increasing on  $\mathbb{R}$ . Moreover, it is proved that  $k(x)$  is concave up for  $x > 0$  and concave down for  $x < 0$ . The fifth part of the paper is devoted to the study of the function  $l(x)$  defined by the equation

$$l(x) = \int_0^x \frac{1}{1+t^{10}} dt$$

for  $x \in \mathbb{R}$ . It is shown that  $l(x)$  is an odd function, i.e.,  $l(-x) = -l(x)$ , and that it is strictly increasing on  $\mathbb{R}$ . Moreover, it is proved that  $l(x)$  is concave down for  $x > 0$  and concave up for  $x < 0$ .